ETICA GRIJII ȘI GÂNDIREA GRIJULIE DIN FILOSOFIA PENTRU COPII

ETHICS OF CARE AND CARING THINKING IN PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Marin BĂLAN, ORCID: 0000-0001-6859-8369
Facultatea de Filosofie,
Universitatea din București

CZU: 171:159.922.7

e-mail: marin.balan@filosofie.unibuc.ro

The way we think lies at the core of the Philosophy for Children program, which was created in the 1970s by Matthew Lipman and Ann-Margaret Sharp. Initially, they introduced two primary forms of thinking: critical thinking, guided by the pursuit of truth as a regulative idea, and creative thinking, driven by the quest for meaning. In their later works, they also delved into caring thinking, rooted in the values that the research community puts into play. A question has arisen about whether this caring thinking is connected to the ethics of care, as presented by Carol Gilligan in the early 1980s. In this study, I demonstrate that while Lipman insisted on the epistemological aspects of caring thinking, in relation to critical and creative thinking, Sharp emphasized the ontological dimension of caring thinking and presented it as a fundamental condition for engaging in philosophical practice with children.

Cuvinte-chee: *etica grijii, gândire grijulie, filosofie pentru copii, gândire critică, gândire creativă*

Keywords: *ethics of care, caring thinking, philosophy for children, critical thinking, creative thinking*

Modul în care gândim se află în centrul obiectivelor educaționale ale programului *Philosophy for Children*, creat în anii 1970 de Matthew Lipman și Ann-Margaret Sharp. În a doua ediție a lucrării *Thinking in Education* (2003). Lipman prezintă trei forme principale de gândire: gândirea critică, având ca idee regulativă adevărul; gândirea creativă, ghidată de căutarea sensului: și gândirea grijulie (*caring thinking*), ancorată în valorile pe care le pune în joc comunitatea de cercetare [1]. Dar despre gândirea grijulie Lipman și Sharp au vorbit abia în 1994, în scrierile teoretice de până atunci fiind descrise doar gândirea critică și gândirea creativă.

S-a pus problema dacă gândirea grijulie despre care vorbesc Lipman și Sharp are legături cu etica grijii (*ethics of care*), așa cum a fost definită de Carol Gilligan (1982). Lipman nu face nicio referire la etica grijii (*ethics of care*); în schimb, Sharp oferă mai multe considerații privind etica grijii și legătura acesteia cu gândirea grijulie din filosofia pentru copii. În cele ce urmează, voi arăta că în timp ce Lipman a insistat asupra aspectelor epistemologice ale gândirii grijulii, în relație cu gândirea critică și gândirea

creativă, Sharp a accentuat dimensiunea ontologică a gândirii grijulii și a prezentat-o drept condiția de posibilitate a practicii filosofice cu copiii, lăsând loc pentru o întâlnire cu etica grijii.

Etica grijii

Expresia „etica griii” a fost folosită, pentru prima oară, de Carol Gilligan în lucrarea *In a Different Voice* [2], pentru a descrie un mod de a concepe întrebările morale și etice adresate în principal de voci feminine, care pun în valoare atenția și grija acordate celorlalți și plasează relațiile umane în centrul reflecției morale. Aducând în prim plan conceptul de *care* (grijă, îngrijire), de unde și denumirea de „etica grijii” (*ethics of care*), noua etică s-a conturat ca o perspectivă diferită atât de morala datoriei de inspirație kantiană, cât și de aceea a consecințelor acțiunii susținută de utilitariști.

Gilligan și-a expus ideile ca răspuns la teoria dezvoltării morale propuse de Lawrence Kohlberg, pe care a criticat-o deoarece acesta ignorase perspectivele femeilor. Kohlberg și-a bazat considerațiile pe un studiu longitudinal efectuat cu tineri americani, având inițial 10, 13 și 16 ani, și interogați din trei în trei ani, pe o perioadă de 12 ani; cercetarea a fost repetată în rândul unor tineri din Canada, Marea Britanie, Mexic, Turcia și Taiwan. Subiecților li s-au prezentat dileme morale ipotetice, fiecare dilemă conținând un conflict între două probleme morale, și li se cerea să identifice, de fiecare dată, o soluție posibilă. În evaluarea răspunsurilor, Kohlberg a pus accent pe modul în care decizia era justificată și nu pe decizia care era luată, fiind preocupat să afle cum se dezvoltă raționamentul celor intervievați pe măsură ce se maturizează. Astfel, a ajuns să schițeze o evoluție în termeni de progresie secvențială și ireversibilă către o autonomie absolută a individului în privința judecăților sale morale. În această evoluție morală Kohlberg a distins șase etape: 1) orientarea spre pedeapsă și supunere; 2) orientarea către propriile dorințe; 3) orientarea spre acordul interpersonal – perspectiva relațiilor reciproce dintre doi sau mai mulți oameni; 4) orientarea spre „lege și ordine – punctul de vedere al sistemului social; 5) orientarea spre un contract social juridic – distincție între moral și juridic; 6) orientarea spre principii etice universale. Cele șase etape ale dezvoltării morale sunt descrise ca tipuri de relații între individ și regulile societății, tendința fiind de a reduce judecățile la considerații pur procedurale privind conformitatea cu legea a unei acțiuni sau decizii. Kohlberg le considera ca universale și invariante; toți indivizii din toate culturile ar folosi aceleași categorii morale de bază și ar trece prin aceleași secvențe de dezvoltare brută, deși variază în privința ritmului și a punctului terminal al dezvoltării [3].

Dar Gilligan a contestat pretenția de universalitate a stadiilor în dezvoltarea morală și a încercat să arate că perspectiva lui Kohlberg nu este decât una masculină, ea fiind formulată, de altfel, exclusiv pe baza unor cercetări cu bărbați tineri. Drept urmare, ea a arătat că teoria lui Kohlberg este părtinitoare și nu ține cont de perspectivele femeilor și fetelor asupra moralității – Kohlberg nu a ascultat și „o voce diferită.” Căci bărbații acordă prioritate unei „etici a dreptății” în care moralitatea este centrată pe principii și reguli abstracte aplicabile în mod egal tuturor. Însă, există și o „etică a grijii” care privilegiază

atenția asupra persoanelor concrete mai degrabă decât respectarea anumitor principii formale și abstracte; în acest caz, moralitatea este centrată pe relațiile interpersonale, iar judecata morală se bazează pe contextul unei probleme.

Pentru a ilustra diferența dintre etica grijii și etica dreptății, Gilligan a comparat răspunsurile oferite de doi copii de unsprezece ani, un băiat (Jake) și o fată (Amy), la dilema morală a lui Heinz din studiul lui Kohlberg: Heinz nu are destui bani ca să poată cumpăra un medicament foarte scump necesar pentru salvarea soției sale care este grav bolnavă. Ar trebui ca Heinz să fure medicamentul din farmacie și astfel să-și salveze soția?

Jake crede că este de datoria lui Heinz să fure medicamentul, deoarece viața unei ființe umane este mai valoroasă decât banii. De aceea, el presupune că judecătorul ar înțelege că furtul medicamentului era exact ceea ce trebuia să facă Heinz și i-ar da o pedeapsă minimă, care ar fi, totuși, de preferat față de moartea soției. În schimb, Amy consideră că Heinz trebuie să găsească o altă modalitate de a-și salva soția, cum ar fi un împrumut sau o înțelegere cu farmacistul. Ea își justifică astfel răspunsul: „Dacă ar fura medicamentul, el i-ar salva viața soției, dar atunci ar putea ajunge la închisoare, iar dacă soția lui se va îmbolnăvi din nou, nu va putea să-și procure medicamente și va fi și mai rău pentru ea. Prin urmare, ar fi mai bine să discute și cu alții și să încerce să facă rost de bani în alt mod" [4, p. 28].

Raționamentele celor doi copii au la bază principii fundamental diferite: în timp ce băiatul percepe dilema lui Heinz în termeni logici și juridici, având de ales între viața unei persoane și respectul pentru proprietatea privată, fata pornește tocmai de la situația interpersonală și consideră că problemele etice se rezolvă interpersonal, prin comunicare.

În grila lui Kohlberg, răspunsul lui Jake indică o dezvoltare morală corespunzătoare stadiului convențional: înțelege ce este corect în lumina anumitor convenții sociale și raționează logic, bazându-se pe principii. Dar acest raționament formal și bazat pe o ierarhie a drepturilor și principiilor – de exemplu, dreptul la viață are prioritate asupra dreptului de proprietate – exprimă o concepție morală în acord cu etica tradițională a dreptății. Cât o privește pe Amy, pe scara lui Kohlberg, deși de aceeași vârstă cu Jake, ea s-ar afla într-un stadiu inferior de dezvoltare morală, deoarece nu reușește să ofere un raționament logic urmat de o concluzie clară; ezitările ei au fost interpretate ca o imposibilitate de a se ridica la nivelul unei deducții logice. Dar Amy vine cu un alt tip de utilizare a raționalității, lăsând loc unei anumite sensibilități relaționale, pentru a putea emite o judecată morală relevantă. Ea este preocupată de crearea de conexiuni între diferitele date contextuale ale problemei și aceste legături sunt abordate dintr-un punct de vedere empatic, punându-se în locul personajelor. De fapt, Amy căută calea de ieșire prin comunicarea între persoanele implicate, ceea ce o face vulnerabilă și dependentă [5, p. 27].

Gilligan atrage atenția că raționamentul lui Amy constituie un prim exemplu de etică a grijii; ea nu rezolvă formal dilema, precum Jake, ci caută să o înțeleagă și să o reformuleze prin examinarea contextului, a posibilităților de dialog și a relațiilor interpersonale care sunt în joc. Ar fi o greșeală ca raționamentul oferit de Amy să fie evaluat

după criteriile eticii dreptății, în felul în care o făcea Kohlberg; „Lumea ei este o lume a relațiilor și a adevărurilor psihologice în care o conștientizare a conexiunii dintre oameni dă naștere la o recunoaștere a responsabilității fiecăruia față de celălalt, la o percepție a nevoii de răspuns” [6, p. 30].

Această înțelegere a lumii decurgând din recunoașterea mai degrabă a relațiilor umane de interdependență decât a legilor, drepturilor sau principiilor este punctul de plecare pentru un nou mod de a concepe întrebările etice, într-un alt registru decât cel preconizat de Kohlberg, deoarece pentru Amy miezul dilemei nu este întrebarea dacă să se supună sau nu legii, ci mai degrabă faptul de a răspunde sau nu la nevoile celuilalt.

Lipman: abordarea epistemologică a gândirii grijulii

În programul *Philosophy for Children*, scopul nu este producerea de operații intelectuale, în totală indiferență privind respectarea și aprecierea celorlalți sau a subiectului de studiu. Grupul de elevi tinde să se structureze ca o comunitate de cercetare, promovând formarea unei gândiri nealgoritmice, deschisă elaborării de soluții multiple, presupunând judecăți nuanțate, criterii multiple, nu întotdeauna în consonanță între ele, procedee prin încercare și eroare. „[Gândirea multidimensională] ia în considerare propria metodologie, propriile sale proceduri, propriile sale perspective și propriile sale puncte de vedere. Gândirea multidimensională este pregătită să recunoască factorii care generează preconcepții, prejudecăți și autoamăgire. [Ea] presupune gândirea asupra propriilor proceduri la fel de mult ca gândirea asupra propriilor probleme, [...] este o gândire care se caracterizează ca recursivă [...], metacognitivă [...], auto-corectivă și cuprinde toate acele forme de gândire care implică reflecția asupra propriei metodologii și, în acelaşi timp, examinează propriile conţinuturi” [7, p. 23-24].

Este vorba, așadar, de un mod de gândire care evită formulările sau soluțiile simpliste și plasează intersubiectivitatea ca fundament constitutiv, întrucât se hrănește cu o dimensiune relațională și dialogică – comunitatea de cercetare. De asemenea, este configurată ca o perspectivă multiplă, deoarece include o multitudine de puncte de vedere, și ca o logică multiplă, adică o sinteză articulată a trei forme de gândire: critică, creativă și grijulie.

Lipman a prezentat ceea ce el considera a treia componentă a gândirii de nivel superior, în cadrul unei conferințe (The Sixth International Conference on Thinking, Boston, 1994); apoi, a publicat articolul „Caring as Thinking” (1995); iar în ediția a doua a lucrării *Thinking in Education* (2003), el a oferit o abordare sistematică a celor trei forme de gândire, subliniind faptul că practica filosofiei în comunitatea de cercetare presupune o gândire compusă în mod egal din gândire critică, gândire creativă și gândire grijulie.

Gândirea critică este guvernată de reguli funcționale pentru identificarea și rezolvarea unei probleme și este în același timp deliberativă și curioasă, deoarece prezintă o deschidere către cercetare, luarea deciziilor și responsabilitate executivă. Este o gândire aplicată, întrucât funcția sa principală este fundamentată în formularea judecăților prin folosirea criteriilor. Criteriile sunt în esență motivele sau principiile pe baza cărora for-

mulăm o judecată, o susținem sau o motivăm; ele se deosebesc de simpla opinie pentru că sunt înzestrate cu forță și relevanță: „Când trebuie să selectăm lucrurile pe baza descrierilor sau evaluărilor […] apelăm la cele mai de încredere motive pe care le putem găsi, și anume criteriile de clasificare și evaluare. […] Folosirea cu pricepere a acestor motive reprezintă o modalitate de a garanta obiectivitatea judecăților noastre prescriptive, descriptive și evaluative” [8, p. 213].

Pe lângă faptul că se bazează pe criterii, gândirea critică este și auto-corectivă, întrucât acordă atenție propriului progres și validității conținuturilor sale, angajându-se astfel într-o activitate metacognitivă. O altă caracteristică a gândirii critice este sensibilitatea față de context, care poate fi rezumată ca abilitatea de a identifica excepții și nereguli, limitări, constrângeri, în diferite împrejurări. Este, de fapt, sensibilă la unicitatea și particularitatea fiecărei situații, până la punctul în care regulile gândirii nu vor fi aplicate dacă nu sunt adecvate situației date; astfel, este respectată unicitatea contextului particular, iar acest lucru se întâmplă în toate cercetările, nu doar în cele care au implicații morale. Aceasta este o premisă necesară pentru ca cercetarea să nu rămână la nivelul simplei abstractizări și acțiunea pe care o presupune să nu se producă pur tehnic.

Gândirea creativă se întrepătrunde și se susține reciproc cu gândirea critică, în concepția lui Lipman, ca două dimensiuni ale aceluiași proces intelectual, în care ultima este promotor al cercetării, iar prima face ca cercetarea să fie mereu deschisă. Gândirea creativă se auto-transcende continuu, implicând posibilitatea depășirii dihotomiilor și opozițiilor, prin construcții și interpretări noi. „Când îndoielile ne determină să ne suspendăm convingerile, gândirea creativă reformulează situația problematică, ia în considerare ipoteze alternative ca modalități de a ataca problema, reflectează asupra posibilelor consecințe, organizează experimente până când aspectul problematic al situației este temporar rezolvat și un nou grup de credințe poate fi pus în discuție” [9, p. 249].

De asemenea, gândirea creativă este spontană și independentă, deoarece respinge orice schemă prestabilită, ignorând regulile și folosind tot felul de vehicule expresive, care înlocuiesc codurile lingvistice privilegiate de gândirea critică; este amplificatoare, având capacitatea să extindă nu doar gândirea noastră, ci și capacitatea noastră de a gândi într-un mod expansiv; în fine, este și maieutică, fiind capabilă să „extragă” cel mai bun gând posibil. Dimensiunea maieutică este ceea ce gândirea creativă are în comun cu gândirea grijulie. Granița care marchează distanța dintre aceste două moduri de gândire – ca și granița dintre gândirea creativă și gândirea critică – este destul de neclară, deoarece dimensiunea creativă își poate exploata pe deplin potențialul printr-o gândire grijulie. Această relație între gândirea creativă și gândirea grijulie poate fi observată în context școlar: în timp ce un elev căruia nu îi pasă de succesiunea anotimpurilor va picta frunzele unui copac într-o singură culoare, un altul mai grijuliu și, prin urmare, mai orientat spre percepție, va putea surprinde diferitele nuanțe și culori ale frunzelor, generând astfel o reprezentare mai precisă și mai colorată. Astfel, se poate concluziona că gândirea creativă este un instrument indispensabil pentru implementarea gândirii în întregime, de-

oarece „provoacă și generează apreciere și critică, respectiv, o formă de gândire grijulie și o formă de gândire critică [10, p. 254].

Gândirea grijulie se configurează ca un sistem de valori din care se deduc judecăți și se extrapolează ceea ce este considerat important într-un anumit context. Fără această componentă valorică și trimiterea la judecățile de valoare, gândirea ar risca să-și trateze conținutul într-un mod apatic și detașat, ajungând să fie indiferentă chiar și față de cercetarea în sine. Tradiția filosofică occidentală a alungat sentimentul din filosofie și a dizolvat unitatea originară a psihicului uman: pe de o parte, intelectul, ca tărâm al raționalului, pe de altă parte, emoțiile, aparținând iraționalului; cu alte cuvinte, pe de o parte mintea, pe de altă parte, inima. Această concepție constituie eroarea lui Descartes, autor al diviziunii dintre rațiune și pasiune.

Lipman ne prezintă un nou concept de gândire, ceea ce el numește „gândirea de nivel superior”, ca o combinație de gândire logică și creativă, care se completează cu o a treia dimensiune reprezentată de gândirea grijulie.

Este încă dominantă opinia care consideră activitatea gândirii ca limitată doar la sfera cognitivă, identificând gândirea critică cu raționamentul și argumentarea; dimensiunea afectivă, în schimb, ar fi ansamblul stărilor psihologice care pot precede, însoți sau urma operațiile gândirii, considerându-se că sentimentele nu sunt expresii ale gândirii. Lipman, urmând pe Elgin [11], atribuie emoțiilor un rol fundamental pentru gândire, considerând că acestea sporesc gradul de conștientizare și sunt capabile să influențeze judecățile noastre evaluative, precum și pe cele de clasificare [12, p. 128]. Chiar și gândirea critică reflectă nevoia emoțională de acuratețe, precizie, coerență și eficiență [13, p. 232). De aceea, Lipman se opune oricărei abordări dualiste în care sfera emoțional-afectivă și aceea cognitivă apar ca funcții distincte și în contrast. În acord cu Nussbaum [14], el consideră că emoțiile informează atât sistemul nostru de valori, cât și sistemul nostru cognitiv: ele nu sunt simple reacții fiziologice, ci reprezintă „forme de judecată, la fel ca expresiile gândirii critice și creative și, prin urmare, trebuie luate în considerare și stimulate în mod corespunzător.

Gândirea grijulie nu este o simplă condiție cauzală a gândirii, ci poate fi văzută ca o modalitate sau o dimensiune a gândirii în sine. Gândirea grijulie este un fel de gândire atunci când dă naștere la operații cognitive precum explorarea alternativelor, descoperirea sau inventarea relațiilor și măsurarea diferențelor. Potrivit lui Lipman, există diferite forme de gândire grijulie : apreciativă, afectivă, activă, normativă, empatică.

Gândirea grijulie se exprimă prin apreciere, îngrijorare, admirație, simpatie și compasiune și se deschide către dimensiunea experiențială și intersubiectivă, deoarece permite să se atribuie sens și valoare oamenilor și lucrurilor cu care intrăm în relație. Suntem capabili să facem alegeri pe baza unei scări de valori și, în același timp, oferim motive și criterii pentru valorile și alegerile noastre. Configurându-se ca sensibilă și angajată din punct de vedere etic, gândirea grijulie se bazează pe relația și întâlnirea cu celălalt, pe înțelegere și dialog – are caracter emptic. Gândirea grijulie are capacitatea sa de a se traduce în acțiune – este deci o gândire „activă.” Ea acționează prin limbaj,

gesturi și proiecte, angajându-se să aibă grijă de acel lucru în care crede. Acțiunea leagă gândirea grijulie de un alt aspect, normativitatea, adică abilitatea de a compara ceea ce este cu ceea ce ar putea sau ar trebui să fie. Aspectul normativ al gândirii aduce în discuție raportul dintre idealuri și comportamente; atenția și reflecția față de ceea ce este ideal dezvăluie caracterul cognitiv al elementului normativ și, dată fiind „inseparabilitatea acestuia de celelalte aspecte ale grijii, nu face decât să întărească presupusa lor apartenență la sfera cognitivă" [15, p. 269].

În curriculumul filosofiei pentru copii fenomenele cognitive sunt întotdeauna luate în considerare în dimensiunea lor intelectuală și emoțională, pornind de la presupunerea că rolul emoției „este atât de important în gândire încât ar fi greu să discerneți unul de celălalt" [16, p. 270-271]. Subliniind caracterul cognitiv al gândirii grijulii și elementele din care este compusă, Lipman nu intenționează totuși să diminueze importanța gândirii critice și creative; el caută să evidențieze modul în care ea reprezintă, ca și cele două, o componentă esențială pentru îmbunătățirea gândirii, în educație, și nu în direcția simplei raționalități, ci a rezonabilității. De fapt, rezonabilitatea se realizează numai atunci când raționalitatea se îmbină cu un interes real pentru perspectivele, gândurile și sentimentele celuilalt, precum și cu dorința de a-l înțelege și de a-l primi, lăsându-se transformat de această înțelegere.

Lipman a insistat asupra ideii de a adăuga gândirea grijulie celorlalte forme de gândire: critică, respectiv, creativă, în principal, din două motive. În primul rând, „grija are ample acreditări ca întreprindere cognitivă, chiar dacă deseori constă în acte mentale greu perceptibile," cu o vizibilitate mai modestă în comparație cu acte precum deducerea și definirea. Dar cunoașterea nu se limitează doar la acte vizibile, ci consideră și lucruri mai ascunse și mai puțin previzibile. În al doilea rând, „fără grijă, gândirea este lipsită de componenta valorilor," iar fără orientare spre valoare, gândirea de nivel superior devine „susceptibilă să abordeze subiectele sale în mod apatic, indiferent și nepăsător" [17, p. 270].

Sharp și abordarea ontologică a gândirii grijulii

Dacă Lipman a insistat asupra aspectelor epistemologice ale gândirii grijulii, în relație cu gândirea critică și gândirea creativă, Sharp a accentuat dimensiunea ontologică a gândirii grijulii și a prezentat-o drept condiția de posibilitate a practicii filosofice cu copiii.

Gilligan schițase etica grijii ca o „voce diferită," pentru că unește sinele cu ceilalți, gândurile cu emoțiile noastre, corpul cu mintea noastră; și deoarece relațiile și emoțiile sunt chestiuni ale femeilor conform codurilor impuse de patriarhat, această „voce diferită" este o „voce feminină". Ulterior, Gilligan și Snider [18] adaugă „vocea de rezistență", numită astfel prin opoziție cu „vocea patriarhală dominantă" care este o „voce masculină." Așadar, etica grijii aduce trei tipuri distincte de voci: *dominante*, *diferite* și *rezistente*; din reunirea vocilor diferite și a celor rezistente cu gândirea grijulie din filosofia pentru copii rezultă „vocile grijulii." În acest sens, Sharp poate fi înfățișată drept o „voce

grijulie” (*caring voice*) și, de aceea, contribuția sa în ce privește gândirea grijulie este diferită de aceea a lui Lipman [19].

Feministele, arată Sharp, au evidențiat „dimensiunea filosofică a unor subiecte” (metodologia de predare sexistă, maternitatea, dezvoltarea carierei, discriminarea sexuală, hărțuirea sexuală etc.), „au ridicat întrebări cu privire la multe lucruri considerate de la sine înțelese” (rolul genului în cercetarea științifică, posibilitatea obiectivității în educație, rolul logicii și argumentației în cunoaștere, utilizarea regulilor și principiilor în etică), „au interogat dihotomiile dintre rațiune și emoții, corp și minte, experiență și rațiune.” Sharp se aștepta ca acestea să manifeste un interes puternic și în ce privește filosofia pentru copii, cu atât mai mult cu cât educația, în ultimele decenii ale secolului trecut, era „adesea sexistă și obsedată de informare,” iar noul program promova o „reformare într-o educație axată pe eliberarea copiilor, despre gândirea critică, creativă și grijulie, despre dezvoltarea personalității într-un cadru democratic.” De aceea, la începutul anului 1992, a invitat femeile implicate în filosofia pentru copii să colaboreze la un „proiect despre problema feminismului și a filosofiei pentru copii” [20, p. 2-3].

Sharp nu privește gândirea grijulie drept o altă formă de gândire alături de gândirea critică și gândirea creativă; gândirea grijulie este însăși condiția de posibilitate a practicii filosofice cu copiii. Căci nu este vorba doar de atenție acordată ideilor, ci și membrilor comunității de cercetare: „o anumită grijă se manifestă în grup, nu doar pentru procedurile logice, ci pentru creșterea fiecărui membru al comunității.” Gândirea grijulie nu poate fi realizată pe deplin fără un spațiu educațional în care s-ar manifesta grija. Această grijă presupune „dispoziția de a fi deschis, de a fi capabil să-ți schimbi părerile și prioritățile, pentru a avea grijă de celălalt.” Astfel, gândirea grijulie este mai mult o capacitate ontologică a gândirii umane, o potențială capacitate de a avea grijă, prin gândire, de ceilalți. Iar „a avea grijă presupune dorința de a fi transformat de celălalt – de a fi afectat de celălalt.” Această grijă nu este esențială doar pentru dialog în cadrul comunității de cercetare, ci și „pentru dezvoltarea încrederii, o orientare de bază față de lumea care explică faptul că indivizii ajung să creadă că au un rol de jucat în lume, că pot face o diferență reală” [21, p. 32].

Gândind grijuliu, copilul are posibilitatea să abordeze „relația dintre sine și celălalt, învățând cum să se situeze în lumina punctelor de vedere, intereselor și preocupărilor celuilalt” [22, p. 248]. Se poate deduce că Sharp înțelege filosofia pentru copii ca o practică a grijii care vizează experiența unei dimensiuni intrinsece a naturii umane, care ar trebui activată, *pentru* a filosofa împreună. Prin urmare, în comunitatea de cercetare, scopul nu este doar dezvoltarea directă a abilităților cognitive ale copiilor; la fel de important este să li se ofere posibilitatea de a experimenta empatia și respectul. Gândirea grijulie presupune dezvoltarea abilităților etice relaționale, pentru a avea grijă de interlocutori, de valorile lor, de relația existentă și a asigura un spațiu sigur. Astfel, gândirea grijulie apare drept capacitate de dezvoltare a unei „conștientizări relaționale,” O conștientizare relațională înseamnă „să cunoști și să te simți strâns conectat la și parte a tot ceea ce este, acționând și relaționând din acea conștientizare;”

înseamnă „să te experimentezi nu ca un eu atomist, ci ca un eu în relație cu celălalt" [23, p. 251].

Sharp recunoaște că s-ar putea vorbi în filosofia pentru copii de o etică a grijii, în măsura în care procedurile comunitare de cercetare fundamentează practica grijii în capacitatea copiilor de a percepe și de a răspunde nevoilor și intereselor care apar în comunitate [24, p. 254]. Promovând conștientizarea relațională, pot fi evitate unele posibile relații de dominație în cadrul comunității de cercetare filosofică, unele având cauza în dinamica puterii care ia naștere în cadrul interacțiunilor grupului de copii, altele venind din partea animatorului care ar putea favoriza copiii care gândesc la fel ca el. De aceea, comunitatea de cercetare filosofică poate și trebuie să devină un spațiu al „grijii" care să permită tuturor să-și facă auzită vocea.

Concluzii

Gândirea grijulie ocupă un loc esențial în filosofia pentru copii și nu poate fi redusă la o dimensiune a gândirii. Definind filosofia pentru copii, Sharp spune că aceasta „este o încercare de a considera filosofia ca disciplină și de a o reconstrui în așa fel încât copiii să își poată însuși conceptele și metodele și să ajungă să gândească singuri despre chestiuni importante și, în același timp, s-o facă cu grijă [25, p. 45].

Gândirea grijulie desemnează o anumită modalitate de gândire orientată spre preocuparea pentru valori (ce este bine, ce este drept); este modelată de emoții și relații interindividuale și se manifestă activ de grijă față de ceilalți și instrumentele cercetării filosofice colective . Dacă Lipman a conceput-o ca pe un mod de a gândi lucrurile dintr-un unghi apreciativ, afectiv, activ, normativ, empatic, Sharp a considerat că este mai mult o capacitate ontologică a gândirii umane, o potențială capacitate de a avea grijă, prin gândire, de ceilalți.

Referințe;

1. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
2. GILLIGAN, C., *In a Different Voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, 1982.
3. KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development*. I: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row, 1981.
4. GILLIGAN, C. *In a Different Voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, 1982.
5. GILLIGAN, C. *In a Different Voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, 1982.
6. GILLIGAN, C. *In a Different Voice. Psychological theory and women's development*, Harvard University Press, 1982.
7. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.

8. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
9. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
10. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
11. ELGIN, C.Z. *Considered Judgment*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1996.
12. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
13. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
14. NUSSBAUM, Martha C. 1992.„Emotions as Judgments of Value”, *Yale Journal of Criticism* 5.2.
15. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
16. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
17. LIPMAN, M. *Thinking in Education* (ediția a II-a.), New York, Cambridge University Press, 2003.
18. GILLIGAN, C., SNIDER, N., Why Does Patriarchy Persist?, Cambridge, Polity Press, 2018.
19. CARPENTIER, L. Les voix caring pour transformer la philosophie pour enfants, https://philoenfant.org/tag/ann-margaret-sharp-2/
20. SHARP, A. M. Feminism and philosophy for children, în: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 1994, 11 (3 & 4), pp. 1-4.
21. SHARP, A. M. The community of Inquiry, în: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1991, 9 (2), pp. 31-37.
22. SHARP, A. M. Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 2007, 22, pp. 248-257.
23. SHARP, A. M. Education of the emotions in the classroom community of inquiry. Gifted Education International, 2007, 22, pp. 248-257.
24. SHARP, A. M. Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 2007, 22, pp. 248-257.
25. SHARP, A. M. „Philosophy for children and the development of ethical values,” în: *Early Child Development and Care*, 1995, 107 (1), pp. 45-55.

Lucrare realizată în cadrul proiectului Abordarea epistemologică a dezvoltării personale și a educației pentru societate: de la strategiile transdisciplinare la finalitățile pragmatice ale societății actuale din Republica Moldova (cifrul proiectului: 20.80009.1606.08).